

A IMPORTÂNCIA DO COMANDO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS

THE IMPORTANCE OF THE COMMAND OF ARGUMENTATIVE GENRE TEXT PRODUCTION

Eliana Merlin Deganutti de Barros¹
<https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>

Luciana Teixeira da Silva Lima²
<https://orcid.org/0000-0001-8793-5025>

Resumo:

As discussões deste trabalho são advindas de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), tendo como objeto uma intervenção didática instrumentalizada pela metodologia das sequências didáticas de gêneros desenvolvida por pesquisadores da Universidade de Genebra filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O objetivo do artigo é mostrar a importância da construção dos enunciados de comando das proposições de produção de textos argumentativos, como é o caso da carta do leitor argumentativa, objeto de ensino da sequência didática em foco. Os preceitos teóricos que fundamentam nossas análises são advindos dos estudos do ISD, sobretudo, no que diz respeito à planificação das sequências textuais. Como objeto de análise e reflexão, trazemos o processo de desenvolvimento da etapa da primeira produção da sequência didática da carta do leitor argumentativa, assim como versões diferentes do texto de um aluno. Os resultados evidenciam que explicitar a questão polêmica motivadora da escrita em forma de pergunta, no enunciado de comando da proposta de produção textual, contribui para que os alunos representem com mais clareza o referente textual como controverso e organizem a textualização a partir da lógica da sequência argumentativa.

Palavras-chave: sequência didática de gêneros; proposta de produção de textos; enunciado de comando; textos argumentativos.

Abstract:

The discussions in this paper come from one research developed in the Professional Master's in Language (PROFLETRAS), of the State University of Northern Paraná (UENP), having as object

¹ Docente associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Cornélio Procópio/PR, Brasil.

² Docente da Secretaria Estadual do Paraná, Cornélio Procópio/PR, Brasil.

a didactic intervention instrumented by the methodology of didactic sequences of genres developed by researchers from the University of Geneva affiliated to the Sociodiscursive Interactionism (ISD). The goal is to show the importance of constructing command statements of the propositions of argumentative texts production, as is the case of the argumentative reader's letter, the teaching object of the didactic sequence in focus. The theoretical precepts that underlie our analysis derived from ISD studies, especially regarding the planning of textual strings. As an object of analysis and reflection, we bring the development process of the initial production of the didactic sequence of the argumentative reader's letter, as well as different versions of a student's text. The results show that bringing explicitly the controversial issue motivating the writing in the form of a question, in the command statement of the proposed textual production, contributes for students to represent more clearly the textual referent as controversial and organize the textualization from the logic of the argumentative sequence.

Keywords: didactic sequence of genres; text production proposal; command statement; argumentative texts.

INTRODUÇÃO

A vida em sociedade exige dos sujeitos uma competência escritora em diversos gêneros. Em razão disso, no processo de escolarização, o desenvolvimento das capacidades de produção escrita dos aprendizes, em todos os seus aspectos, tem sido um dos objetivos primordiais do ensino da língua materna. “O *saber-escrever*, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIDO, 2010, p. 13 – grifo dos autores), ou seja, por meio de uma progressão dos conteúdos. Estes são selecionados a partir de parâmetros impostos socialmente por documentos oficiais da educação, pela cultura de uma época e, também, pela tradição escolar – que assume um papel importante no processo didático, já que “quebrar” uma tradição não é um processo fácil tampouco rápido.

Na tradição escolar, a progressão da aprendizagem das dimensões da escrita sempre esteve muito condicionada aos seus aspectos transversais – estrutura sintática da frase, normatização gramatical etc. – e às tipologias textuais – narração, descrição, argumentação etc. No primeiro caso, temos um ensino bastante fragmentado, pautado em unidades inferiores ao texto, como sílabas, palavras, frases. Por muito tempo (e, em muitos contextos, ainda hoje), é comum associar o ensino da língua portuguesa ao ensino da gramática. “Essa limitação do ensino às categorias gramaticais e suas funções sintáticas se evidencia no discurso da escola, pois, referindo-se às aulas de português, é comum, por exemplo, falar-se simplesmente em aulas de gramática, *como se uma coisa equivallesse à outra*” (ANTUNES, 2009, p. 13). No segundo caso – ensino orientado por tipologias textuais –, a tradição escolar criou um gênero próprio para o contexto de ensino da escrita, a *redação escolar*, uma ferramenta didática de avaliação de aspectos formais da língua e de alguns elementos da textualidade, como coesão e coerência, com foco em estruturas sequenciais de texto pautadas em planificações prototípicas (BRITTO, 2003).

Na tradição escolar, a progressão esteve também muito condicionada à lógica do “mais simples ao mais complexo”. Nessa perspectiva, os alunos iniciam com a narração e descrição, para, depois, serem inseridos em práticas de escrita de natureza expositiva e argumentativa, por serem estas últimas consideradas de maior complexidade. Até hoje, em muitos contextos, os professores acabam deixando o ensino da escrita argumentativa para os anos finais da Educação

Básica, condicionados, ainda, por essa lógica de progressão. Dolz (2009), contraponto essa forma tradicional de se pensar a progressão do ensino da escrita, ao apresentar o que denomina “chaves para ensinar a escrever”, traz pontos importantes de reflexão, entre eles destacamos: a relevância da diversidade textual no âmbito da progressão; a importância de se começar cedo o processo de ensino da escrita; ter como unidade sempre o texto e, como referência para o ensino, os gêneros de circulação social; partir da complexidade, ou seja, do texto, independentemente da sua tipologia, para decompor e recompor as dificuldades de escrita dos alunos; adotar uma progressão “em espiral”, que pressupõe trabalhar a diversidade textual em cada ano escolar, retomando trabalhos anteriores, mas sempre ampliando os objetivos e propondo desafios mais complexos aos alunos. Foi a partir dessa perspectiva teórica, que tem base nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD – BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que foi desenvolvido o projeto de escrita de *cartas do leitor argumentativas*, em um 8º ano de uma escola estadual do interior do Paraná, como parte integrante de uma pesquisa de mestrado profissional³.

Ao adotar o gênero *carta do leitor argumentativa* como objeto de uma *sequência didática de gêneros* (SDG) – uma metodologia de ensino da produção textual de base sociointeracionista criada pelo ISD –, para um 8º ano do Ensino Fundamental, assumimos a premissa de que o ensino da escrita deve privilegiar diferentes gêneros de referência social e, os seus critérios de seleção devem “advir da observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano de nossas transações sociais” (ANTUNES, 2009, p. 213). Ao escolher a carta do leitor argumentativa não nos guiamos pela tradição escolar, pois nosso olhar não foi direcionado para a complexidade do objeto, mas para a sua relevância social.

Na concepção teórico-metodológica adotada no projeto, um aluno pode ter “mais facilidade para argumentar, outro para narrar e assim por diante” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 62). A produção escrita é, dessa forma, uma modalidade linguageira que pode ser conduzida, didaticamente, por diversos caminhos. Não é, pois, a tipologia argumentativa que é complexa, mas a abordagem que é dada a ela. É na reflexão dessa abordagem didática que este artigo se concentra, mais especificamente, nas estratégias discursivas relacionadas à elaboração de enunciado de comando para a proposta de produção textual. A problemática que move esta pesquisa é: como a temática que motiva a produção de gêneros argumentativos, de natureza necessariamente polêmica, deve ser apresentada no enunciado de comando da produção do texto, em contexto de ensino e aprendizagem da escrita?

Para abordar essa problemática, trazemos uma análise do projeto de escrita instaurado pela SDG da carta do leitor argumentativa, no qual houve a necessidade de um (re)percurso didático em razão da observação de uma possível falha na elaboração do enunciado da proposta de produção do texto. A verificação dessa possível falha foi viabilizada pelo caráter diagnóstico da fase da primeira produção do procedimento SDG. É ela que possibilitou um olhar mais atento não somente para os textos dos alunos, mas também para o caminho percorrido didaticamente.

Para fundamentar nossa análise, trazemos, primeiramente, alguns conceitos importantes do ISD, corrente teórica que direciona tanto as reflexões deste artigo como da pesquisa para qual o

³ O presente trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras em Rede, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (ver LIMA, 2018).

projeto de escrita foi criado, assim como uma breve exposição da carta do leitor argumentativa, gênero que orientou a SDG e os nossos olhares como pesquisadoras.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUA VERTENTE DIDÁTICA DE ESTUDOS

Este trabalho, assim como a proposta aqui analisada, fundamenta-se/fundamentou-se nos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórica emergida a partir dos estudos de Bronckart (2003) e de um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, sendo Schneuwly e Dolz (2004) os mais conhecidos aqui no Brasil. O foco de estudo do ISD é a linguagem em suas manifestações de uso nas práticas sociais. Para além de uma ciência linguística, o ISD almeja ser uma *corrente da ciência do humano*, cuja problemática central está na compreensão das práticas languageiras: “as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006a, p. 8). E, para direcionar metodologicamente essa *corrente da ciência do humano*, Bronckart (2006b, p. 137) propõe uma abordagem descendente na qual “é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas”.

Os pesquisadores genebrinos assim como vários grupos de pesquisa filiados ao ISD, a partir de uma visão sociointeracionista da língua e de uma abordagem descendente de análise dos fatos languageiros, têm se dedicado a diferentes vertentes de estudo, entre elas, uma direcionada ao ensino da língua, sobretudo, em contextos escolarizados. É a essa vertente que este trabalho se volta, ao trazer uma experiência com a *transposição didática* (CHEVALLARD, 1984) de um gênero argumentativo, a partir da instrumentalização da metodologia das *sequências didáticas de gêneros* (SDG).

O ISD fundamenta-se no postulado de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96) e, para instrumentalizar o letramento escolar, propõe um procedimento denominado *sequência didática*, a saber, um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Nas nossas pesquisas, entretanto, temos acrescentado o termo “de gêneros” à expressão “sequência didática”, a fim de dar singularidade ao procedimento do grupo genebrino e diferenciá-lo de outros como o de Zabala (1998, p. 18), que define sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”, sem vinculá-lo a uma área do conhecimento específica, como é o caso da SDG, que gira em torno do desenvolvimento de *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52) voltadas para a apropriação de gêneros textuais.

Além de especificar o foco do procedimento, ao acrescentar o termo “de gêneros”, também temos expandido o conceito ao propor que a SDG pode ser tomada também como uma metodologia de ensino, a depender do ângulo de visão do pesquisador. Se vista do ponto de vista do

procedimento, os olhares centram-se na funcionalidade das quatro fases da SDG: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos; 4) produção final. Se tomada como uma metodologia, numa visão mais ampla, seria “um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática, que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação de gêneros textuais” (BARROS, 2020, p. 128), ancorando-se, necessariamente, em concepções sociointeracionistas de língua, texto, gênero e ensino.

A metodologia das SDG vai, assim, além do mero domínio da estrutura do texto, como muitos assim a concebem (cf. crítica de CUNHA, 2010), uma vez que busca o aprimoramento do uso da linguagem para a atuação do sujeito na sociedade, instrumentalizando-o com saberes relativos ao funcionamento global dos gêneros que circulam nas mais variadas instâncias sociais. [...] para utilizar essa metodologia é preciso conhecer as bases teórico-metodológicas a partir das quais ela foi idealizada. Sem isso, corre-se o risco de descaracterizar seus princípios fundadores de cunho sociointeracionista, os quais regulam concepções como as de texto, gênero, ensino, atividades de linguagem (BARROS, 2020, p. 129).

Nesse conjunto de procedimentos que caracterizam a metodologia das SDG está a *modelização teórica/didática do gênero* (BARROS, 2012), a qual inclui tanto a compreensão de como o gênero funciona em sua esfera social de produção e circulação (modelo teórico) como sua adaptação para um contexto didático específico (modelo didático). O modelo didático de um gênero é, na visão do ISD, “uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 57), com a finalidade de dar suporte à construção de SDG. Aderir à metodologia das SDG é conceber a modelização do gênero como o “ponto de chegada e de partida do trabalho” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p. 58) com o ensino e aprendizagem da língua centrado nos gêneros de texto. Gêneros esses que não podem ser tomados como objetos meramente formais, desprovidos de sua bagagem social, e tão pouco como instâncias estanques. Pelo contrário, o gênero, para essa metodologia, ao adentrar a sala de aula, deve ser concebido como uma referência social, por isso, passível de mudanças, do ponto de vista diacrônico, assim como de variações, do ponto de vista sincrônico – adaptável ao contexto da ação de linguagem. E essa variação inclui, também, sua inserção em uma situação de produção e recepção didática. Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p. 81):

Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social [escola], diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. [...] Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Na concepção da metodologia das SDG, “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Por isso, é preciso criar um projeto de ensino/de classe no qual o gênero, mesmo em situação didática, atue como *megainstrumento* (SCHNEUWLY, 2004) de uma interação comunicativa criada pelo professor e que se aproxime do funcionamento social do gênero fora da sala de aula. Ou seja, a intenção é que o gênero não instrumentalize somente o ensino, fazendo com que o aluno desenvolva capacidades de linguagem para utilizá-lo socialmente, mas também faça a mediação da atividade de linguagem

adaptada para o contexto escolar. Dessa forma, para a metodologia das SDG, é importante que o professor crie um contexto de produção em que os textos dos alunos tenham destinatários reais, para além do professor, como aconteceu com o projeto de produção de cartas do leitor argumentativas alvo deste trabalho, no qual as cartas foram produzidas para serem enviadas a um jornal local, a fim de que fossem publicadas na seção de opinião destinada aos seus leitores.

O ISD, em seu quadro metodológico de análise de textos/gêneros, subdivide a *arquitetura textual* em três categorias: *infraestrutura textual*, *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*. Na segunda delas, está contemplada a planificação das *sequências textuais*, a qual, segundo Bronckart (2003), pode ser estudada a partir de cinco tipos de sequência: *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa* e *dialogal*. Para este artigo, é de nosso interesse a diferenciação entre as sequências argumentativa e explicativa, que apresentamos na seção seguinte.

SEQUÊNCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA X SEQUÊNCIA EXPLICATIVA

Para Dolz (2016), o agrupamento dos gêneros textuais do argumentar é muito importante para o letramento e a socialização das nossas crianças e jovens, tendo em vista que a argumentação é uma atividade discursiva presente em diferentes discursos. O autor destaca que “a finalidade da argumentação é onipresente na vida social” (DOLZ, 2016).

Quando nós trabalhamos a argumentação com os alunos estamos trabalhando uma coisa que é fundamental na vida social e que é muito necessário nos momentos atuais para o Brasil, que é o diálogo com o pensamento do outro, ainda que o outro pense de maneira diferente (DOLZ, 2016).

Mas o que é argumentar? Como o ISD trabalha a argumentação do ponto de vista da construção da textualidade? Passarelli (2012, p. 240) define a argumentação “como um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzi-lo a aceitar o que é transmitido, fazê-lo crescer naquilo que é dito”. A autora ressalta que:

[...] a argumentação implica em construir ideias [...] e isso é bastante complexo, pois ideias [...] são construídas com palavras, é preciso colocar-se no lugar do outro, incluir-se no mundo dele com vista à obtenção do que se pretende, de modo cooperativo, sem embates desgastantes e antiéticos (PASSARELLI, 2012, p. 249).

Neste pesquisa, concebemos, pois, a argumentação como uma ação discursiva em prol da defesa de um ponto de vista, por isso a necessidade de se lançar mão de argumentos para fundamentar a tese defendida.

Bronckart (2003), apoiando-se nos trabalhos de Adam (2019), adota o conceito de *sequências textuais*, a saber, protótipos de que os sujeitos dispõem para sua ação de linguagem, definíveis “pela natureza das macroposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroposições em uma estrutura autônoma” (BRONCKART, 2003, p. 2018). Assim como Adam (2019), o pesquisador genebrino postula a existência de cinco tipos básicos de sequências:

narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Para este trabalho nos interessa explorar a diferença entre as sequências argumentativa e explicativa.

O objetivo dos estudos de Bronckart (2003, p. 225) no que se refere à argumentação é descrever os processos do raciocínio lógico como “efetivamente se desenvolvem nos textos existentes nas línguas naturais”. Dessa forma, o que importa, para o autor, é a semiotização dos processos discursivos. Entretanto, essa semiotização somente é possibilitada por uma ação linguageira imputada por um enunciador que, consciente ou inconscientemente, representa/avalia o referente do texto (ou conteúdo temático) que pretende produzir.

Assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem (BRONCKART, 2003, p. 97-98 – grifo do autor).

O tema pode ser representado, na perspectiva do ISD, como polêmico/controverso ou problemático/incontestável. No primeiro caso, temos a textualização de uma sequência argumentativa e, no segundo, de uma sequência explicativa.

Essas sequências consistem em isolar um elemento do tema tratado (um **objeto do discurso**) e em apresentá-lo de um modo que seja adaptado às características presumidas do destinatário (conhecimentos, atitudes, sentimentos, etc.). Voltando aos processos da *lógica natural* que sustentam essas duas sequências, podemos considerar que, quando o agente-produtor considera que um objeto de discurso, embora incontestável a seu ver, correr o risco de ser **problemático** (difícil de compreender) para o destinatário, ele tende a desenvolver a apresentação das propriedades desse objeto em uma sequência explicativa. Quando o agente produtor considera que o aspecto do tema que expõe é **contestável** (a seu ver e/ou do destinatário), tende a organizar esse objeto de discurso em uma sequência argumentativa. Podemos admitir ainda que o agente-produtor pode considerar, às vezes, que o objeto de discurso arrisca-se a ser, ao mesmo tempo, problemático e contestável para o destinatário e, nesse, caso, produz um segmento que combina sequências explicativas e argumentativas (BRONCKART, 2003, p. 234-235 – grifos do autor).

Ou seja, a polêmica ou problematização não é intrínseca ao tema, mas à representação feita pelo agente-produtor. Para sistematizar as duas sequências textuais, Bronckart (2003) utiliza-se dos estudos de Adam (2019) e apresenta os protótipos em fases que podem tanto ser semiotizadas na sua forma mais complexa, com todas as suas fases prototípicas e/ou articulando sequências diferentes de fases, como de forma simplificada, com a “economia” de algumas fases. Para demonstrar esses dois protótipos, trazemos o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Fases das sequências argumentativa e explicativa

Sequência argumentativa	Sequência explicativa
<i>Premissas</i> (ou dados) – constatação de partida.	<i>Constatação inicial</i> – introdução de um fenômeno não contestável.
<i>Argumentos</i> – elementos que orientam para uma conclusão provável.	<i>Problematização</i> – explicitação de uma questão da ordem do porquê ou do como.
<i>Contra-argumentos</i> – restrição em relação à orientação argumentativa.	<i>Resolução</i> – explicação propriamente dita.
<i>Conclusão</i> (ou nova tese) – integração dos argumentos e contra-argumentos.	<i>Conclusão-avaliação</i> – reformulação ou complementação da constatação inicial.

Fonte: as autoras, fundamentadas em Bronckart (2003).

Foi com a lente teórica das sequências textuais que analisamos as cartas do leitor argumentativas produzidas por alunos participantes do projeto de pesquisa, objeto deste trabalho. E é a esse gênero que nos dedicamos, brevemente, na seção seguinte.

CARTA DO LEITOR ARGUMENTATIVA: UM SUBGÊNERO DA CARTA DO LEITOR

Segundo Alves-Filho (2011, p. 17), “Jornalistas incumbem-se de notícias, reportagens, editoriais e colunas; colaboradores encarregam-se de artigo de opinião. E o gênero de responsabilidade dos leitores é a carta de leitor”. A carta do leitor é um gênero específico da imprensa, revistas ou jornais, e na prática jornalística pode receber várias denominações: “carta do leitor, painel do leitor, tribuna do leitor e até carta ao editor” (OLIVEIRA; ZANUTO, 2017, p. 275). Geralmente, é parte de seções fixas de revistas e jornais, que podem receber diversos nomes: “espaço do leitor”, “opinião”, “fala do leitor” etc. Essa seção é reservada à correspondência de leitores para expressar suas opiniões, podendo, assim, o autor da carta do leitor posicionar-se sobre fatos socioculturais de seu mundo social e matérias já publicadas naquele veículo de comunicação (cf. BEZERRA, 2002; ALVES-FILHO, 2011; COSTA, 2005).

Mas o que os leitores objetivam com suas cartas? Será que podemos descrever esse gênero sem considerar suas especificidades, seus diferentes objetivos? Na pesquisa exploratória realizada em quatro revistas (*Veja*, *Superinteressante*, *Todateen* e *Atrevida*) e em um jornal da região (*Folha de Londrina*) do período de dezembro de 2016 a fevereiro de 2017, pesquisa essa que subsidiou a elaboração do modelo teórico da carta do leitor argumentativa, foram encontrados cinco subgêneros⁴: 1) carta-resposta do leitor; 2) carta-denúncia do leitor; 3) carta-colaborativa do leitor; 4) carta-comentário do leitor; 5) carta do leitor argumentativa. Cada um desses subgêneros apresenta características linguístico-discursivas que o singularizam e que são decorrentes do seu propósito comunicativo. Para este texto nos concentramos na carta do leitor argumentativa, foco da nossa investigação⁵.

⁴ Subgênero, para esta pesquisa, é definido como uma espécie de subproduto do gênero textual de referência do qual ele se vincula. Consideramos, aqui, a carta do leitor argumentativa como um subgênero da carta do leitor.

⁵ Para saber mais sobre os outros subgêneros, ver Lima (2018).

Na carta do leitor argumentativa, os agentes-produtores se posicionam sobre um tema em discussão na sociedade, mas sem fazer referência específica a uma matéria jornalística publicada recentemente, como acontece na carta-resposta do leitor. Por outro lado, diferentemente da carta-comentário, na carta argumentativa, o tema é representado como polêmico/controverso e não somente problemático. Por representarem o tema como polêmico, o agente-produtor desse subgênero precisa se posicionar e defender um ponto de vista ancorando-se em argumentos e contra-argumentos, simulando, assim, um debate retórico. A textualização se dá, assim, com a ancoragem da *sequência argumentativa*, diferentemente da carta-comentário, que tem como pilar textual a *sequência explicativa*, por partir de uma representação problemática do referente textual. Para tanto, o agente-autor da carta do leitor argumentativa pode lançar mão de vários recursos para fortalecer sua argumentação, seja por meio de exemplos, constatações, vozes de autoridades e escolhas léxicas que contribuem para o alcance do objetivo dos textos: conseguir a adesão do leitor em relação ao ponto de vista defendido. Nesse debate retórico, o texto da carta pode implicar ou não, implicitamente ou explicitamente, o enunciador e/ou o interlocutor, ou seja, ele pode ser planejado por um discurso do expor teórico (autônomo) ou interativo (implicado)⁶.

De forma prototípica, o *plano textual* (BRONCKART, 2003) da carta do leitor argumentativa, ou seja, a organização geral da sua infraestrutura, apresenta as seguintes características: 1) título de curta extensão, elaborado com uma frase nominal, o qual pode ser criado e/ou adaptado pelo editor do veículo jornalístico); 2) contextualização do referente textual, isto é, a polêmica motivadora da carta; 3) premissa ou a constatação de partida (nem sempre explícita, do ponto de vista da textualidade); 4) argumentos e contra-argumentos (textualizados de forma breve, normalmente, sem suportes como explicação, voz de autoridade, etc., pela extensão do texto); 5) posicionamento/tese defendida (nem sempre explícita, do ponto de vista textual); 6) conclusão (retomada/ampliação do ponto de vista defendido ou nova tese, geralmente, construída a partir do discurso injuntivo); 7) identificação do autor da carta; 8) função social do emissor e cidade onde reside (BARROS; LIMA, 2018).

PROJETO DE ESCRITA DE CARTAS DO LEITOR ARGUMENTATIVAS: A PROBLEMÁTICA DO COMANDO DA PRODUÇÃO

Como destaca Antunes (2009, p. 209), “escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação social”. Evidentemente, quando o processo de escrita se dá em condições de ensino e aprendizagem da escrita, é importante que o aluno se sinta inserido em um contexto de interação, mesmo que forjado por objetivos didáticos. O projeto de escrita, foco deste trabalho, como apresentado na introdução do artigo, é fruto de uma pesquisa interventiva realizada no âmbito do Ensino Fundamental, Séries Finais, em uma escola pública do interior do Paraná. Nele os alunos foram motivados, por meio da instrumentalização de uma SDG, a assumirem o papel de leitores de jornais para escreverem cartas do leitor argumentativas que seriam submetidas à publicação em um jornal da localidade (*Folha de Londrina*), que tem tanto uma versão *online* como impressa, assim como postados no blog da escola. Mesmo que a publicação no jornal não fosse garantida, os alunos, desde o início, foram orientados a escreverem para esse contexto. Independentemente

⁶ Sobre tipos de discurso, ver Bronckart (2003).

da publicação no jornal, as cartas seriam postadas no blog da escola. Geraldi (2003), nos seus estudos sobre a importância da centralidade do texto no ensino da língua, já ressaltava as condições ideais para o êxito do processo de escrita em contexto escolarizado:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas; se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 160).

A partir da perspectiva de que é preciso construir um contexto real de interação para a escrita, mesmo que didatizada, foram traçados os parâmetros a seguir, os quais nortearam o processo de *transposição didática* (CHEVALLAR, 1984) das cartas do leitor argumentativas, no âmbito do projeto de escrita:

Quadro 2 – Confronto entre condições de produção da carta do leitor argumentativa

Carta do leitor argumentativa como objeto social de referência	Carta do leitor argumentativa como objeto de ensino
Objetivo: expressar um ponto de vista em relação a uma polêmica social da atualidade e, conseqüentemente, convencer os leitores do jornal a aderirem à tese defendida.	Objetivo: expressar um ponto de vista em relação a uma polêmica social sobre o <i>bullying</i> e, conseqüentemente, convencer os leitores do jornal/blog da escola a aderirem à tese defendida.
Enunciador: leitor do jornal que deseja expressar seu ponto de vista em relação a uma polêmica social da atualidade e, conseqüentemente, convencer os demais leitores do jornal a aderirem a sua tese.	Enunciador: <i>aluno que assume o papel de um leitor do jornal</i> que deseja expressar seu ponto de vista em relação a uma polêmica social apresentada pelo contexto escolar e, conseqüentemente, convencer os leitores do jornal/blog da escola a aderirem a sua tese.
Destinatário: leitores do jornal que se interessam pela seção de opinião do veículo jornalístico e que são motivados pela polêmica da carta.	Destinatário: leitores do jornal/blog da escola que se interessam pela seção de opinião do veículo jornalístico e que são motivados pela polêmica da carta.
Esfera social de produção: do cotidiano, cidadã.	Esfera social de produção: escolar.
Esfera social de recepção: jornalística-opinativa.	Esfera social de recepção: jornalística-opinativa e escolar.
Momento de produção: em que a polêmica está sendo discutida.	Momento de produção: tempo escolar (polêmica é condicionada pelo contexto didático).
Conteúdo temático: selecionado pelo leitor – agente-produtor da carta.	Conteúdo temático: <i>bullying</i> – selecionado pelo professor, com base em discussão, com os alunos, sobre temas polêmicos.
Suporte: jornal <i>Folha de Londrina</i> (online e impresso).	Suporte: blog da escola e jornal <i>Folha de Londrina</i> (online e impresso).

Fonte: as autoras.

O quadro mostra como, no processo de transposição didática de um gênero de texto, mesmo o professor construindo um projeto com parâmetros similares ao do objeto social de referência, o gênero, forçosamente, sofre uma variação, como ressaltam Schneuwly e Dolz (2004). No caso do conteúdo temático, o *bullying*, mesmo sendo emergido de forma colaborativa no processo didático, sua seleção como referente da carta do leitor se dá, primeiramente, por razões didáticas, diferentemente do que acontece com os leitores que resolvem mandar uma carta argumentativa a um jornal. Esse tema surgiu, pois, em um bimestre anterior, ele havia sido trabalhado a partir do gênero “resenha de filme” e os alunos haviam assistido ao filme “Um grito de socorro” que aborda a referida temática, a qual, na ocasião, já havia sensibilizado bastante os alunos.

Na metodologia das SDG, como vimos, as dimensões ensináveis do gênero são determinadas, *a priori*, pelo seu modelo didático, o qual, no âmbito da pesquisa em questão, foi construído a partir dos três princípios norteadores: legitimidade, pertinência e solidarização. Foi esse modelo, a princípio, que orientou o pré-projeto da SDG da carta do leitor argumentativa e as primeiras oficinas destinadas a didatizar a fase da *apresentação da situação*. Nessa etapa, foram abordados os seguintes aspectos: reconhecimento dos gêneros textuais e dos gêneros opinativos do jornal; leituras de cartas do leitor e cartas do leitor argumentativas; discussão sobre *bullying* e apresentação do projeto de escrita de cartas para serem enviadas ao jornal *Folha de Londrina*. Dessa forma, antes da etapa da *primeira produção*, os alunos puderam conhecer o contexto de produção das cartas, ter um primeiro contato com o gênero de referência da escrita e sua esfera de circulação e debater brevemente sobre a temática, o *bullying*. As primeiras oficinas tiveram, assim, o objetivo dar suporte para que a turma construísse “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Para dar encaminhamento ao projeto da SDG, a primeira produção da carta do leitor argumentativa, de *valor diagnóstico* – conforme ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) –, foi sistematizada pelo seguinte *enunciado de comando*, de natureza injuntiva: “Agora é a sua vez! Escreva uma carta do leitor opinando sobre o *bullying*. Os textos serão publicados no blog da escola”. Por meio de uma sequência injuntiva, “guia-se a ação do interlocutor” (ARAÚJO, 2017, p. 37), no nosso caso, uma ação voltada à produção textual. Nesse comando, como vemos, não foi dada ênfase à possível publicação da carta no jornal *Folha de Londrina*. Porém, o que nos interessa, para o momento, é como o conteúdo temático – o *bullying* – foi apresentado no comando. O enunciado pede que o aluno *opine sobre o bullying*. Da forma como ele foi construído, a temática pode ser alvo de uma representação polêmica, como pressupõe um texto que se orienta pela sequência argumentativa (BRONCKART, 2003), como é o caso a carta do leitor argumentativa – foco da intervenção didática em pauta. Contudo, da forma como o comando foi textualizado é o aluno que deveria polemizar o referente textual, por meio de suas *macroestruturas semânticas* (BRONCKART, 2003), ou seja, a partir dos seus *conhecimentos de mundo/enciclopédicos* (KOCH; ELIAS, 2006).

O *bullying* é um tema que pode gerar várias controvérsias, com *valorações ideológicas* (BAKHTIN, 2003) singulares. Exemplo de questões polêmicas envolvendo esse fenômeno social: qual o limite entre uma “gozação” e o *bullying*? O *bullying* deve ser combatido com medidas educativas ou por meio de punições mais rigorosas? Ele deve ser criminalizado? No projeto de escrita em questão, durante a fase da *apresentação da situação*, essas questões foram pautadas por

meio de discussões, mas não de uma forma explícita, ou seja, não foram expressas – oralmente ou por escrito – por meio de perguntas. Elas, com certeza, foram incorporadas nas macroestruturas semânticas dos estudantes, mas não de uma forma sistematizada.

Na análise das primeiras produções, ficou evidente a falha na elaboração do enunciado direcionador da carta, o qual não conseguia motivar adequadamente a produção do aluno que, *a priori*, deveria ter uma natureza argumentativa. O comando, como vimos, trazia apenas a temática do texto, mas não explicitava a questão polêmica que poderia direcionar a argumentação do estudante. De forma geral, os textos produzidos pelos alunos foram textualizados a partir da lógica da *sequência explicativa* e não da *argumentativa*, como se esperava, ou seja, o referente *bullying* foi representado como *problemático* ao invés de *polêmico* e isso gerou textos com teor mais explicativos do que argumentativos (ver discussão em BRONCKART, 2003).

O tema *bullying* por si só não é polêmico, assim como não é o da *gravidez na adolescência*, por exemplo. Quem em sã consciência poderia defender uma gravidez de uma adolescente de 11 anos? Ou seja, para esse tema gerar um texto argumentativo, como um artigo de opinião, ele precisa ser polemizado, ser transformado em uma questão polêmica, como: o Estado deve distribuir gratuitamente preservativos para adolescentes, sem o consentimento dos pais, a fim de se evitar uma gravidez precoce? A gravidez na adolescência é um problema do Estado ou das famílias? Se o comando para a escrita de um artigo de opinião, por exemplo, pede para o aluno opinar sobre a gravidez na adolescência, provavelmente, ele vai elaborar um texto para explicar o porquê de a gravidez precoce ser prejudicial para a jovem, elencar as suas consequências etc. Embora seja um texto que, provavelmente, trará opiniões, essas, discursivamente, serão planejadas para “resolver” uma questão problemática. No caso do projeto em análise, aconteceu justamente isso com o comando para a produção da carta do leitor. Ao invés de a questão polêmica sobre o *bullying* ser explicitada (ou várias delas, para que o aluno pudesse escolher), o enunciado da proposta presumia que o aluno, por si só, pudesse polemizar o tema.

Essa forma de abordar um tema, sem trazer explicitamente uma questão contestável, mas com a intenção de que o agente-produtor do texto faça um recorte polêmico da temática, é o que faz a prova de redação do ENEM – o Exame Nacional do Ensino Médio – que pede, em seu enunciado de comando, que o candidato redija um texto dissertativo-argumentativo. O enunciado da proposta da redação de 2020 exemplifica a nossa discussão:

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista (INEP, 2020, p. 19).

Como vemos, o tema trazido pela prova do ENEM, por si só, não é polêmico. Para que o aluno construa um texto argumentativo, ele deve subtrair da temática apresentada uma questão controversa, ou seja, que tenha pontos de vistas divergentes, para que possa se posicionar frente a ela e defender seu posicionamento com argumentos consistentes que possam dar embasamento à tese assumida. Caso o candidato não tenha essa percepção, corre o risco de planificar uma redação de cunho explicativo que apenas problematiza o conteúdo temático, buscando possíveis “soluções”

para o problema, o que o ENEM denomina de “proposta de intervenção”. Diferentemente do ENEM, o caderno de artigo de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa, que traz instruções para que os professores desenvolvam uma SDG voltada a tal gênero, trabalha explicitamente com a elaboração de questões polêmicas como estratégia para o ensino da produção de artigos de opinião. Na edição de 2021, o material da Olimpíada apresenta várias polêmicas que podem ser trabalhadas em sala de aula do Ensino Médio, em forma de questões: “A política de ações afirmativas tem colaborado para diminuir as desigualdades sociais relacionadas às minorias étnicas? A redução da maioria penal contribuiria para reduzir a violência no país? Há formas certas e erradas de falar o português?” (CENPEC, 2021, p 71). A textualização da polêmica em forma de pergunta pode auxiliar o aluno a tomar um posicionamento e, também, a selecionar argumentos para defendê-lo. Veja a diferença de uma proposta de produção de texto argumentativo – como é o caso da carta do leitor, foco das nossas análises – que, no seu enunciado, peça para o aluno redigir sobre “políticas de ações étnicas” e outra que, como traz a Olimpíada de Língua Portuguesa, solicita que o estudante se posicione frente à questão polêmica “A política de ações afirmativas tem colaborado para diminuir as desigualdades sociais relacionadas às minorias étnicas?” e defenda seu ponto de vista com argumentos e contra-argumentos.

Para exemplificar a análise diagnóstica das cartas do leitor produzidas pelos estudantes na primeira fase do projeto, trazemos a primeira produção do aluno codificado como JRPS, o qual apresenta, em seu texto, indícios das discussões levantadas em sala de aula sobre polêmicas relacionadas ao *bullying*, mas sem conseguir um direcionamento que pudesse indicar uma representação controversa sobre o tema e, conseqüentemente, a produção de um texto que se orientasse claramente por uma sequência argumentativa.

Quadro 3 – Primeira produção do aluno JRPS

O Bullying vai tanto de agressões físicas quanto psicológicas, costuma ocorrer mais nas escolas, entre jovens e adolescentes.

Precisamos acabar com isso, pois é um assunto muito sério e que deve ser tratado, o bullying pode levar a vítima até ao suicídio.

No meu ponto de vista deveriam existir punições mais rígidas, é muito triste ser diminuído na frente das pessoas, o pior é que na maioria das vezes as vítimas não possuem reação alguma, e passa a aceitar aquelas piadas maldosas.

Sempre devemos ajudar e não participar dessa ação sem sentimentos com o próximo, que pode chegar a morte de uma pessoa, temos que ajudar mais e julgar menos, pois a vida é passageira, ame mais, abrace mais, seja feliz, compartilhe amor, não queira ser você um desencadeador de um suicídio.

Fonte: Lima (2008).

JRPS desenvolve seu texto partindo de uma representação problemática sobre o *bullying*, o que faz com que, de maneira geral, sua textualização seja planejada a partir da lógica explicativa, como expõe Bronckart (2003) ao apresentar o funcionamento da sequência explicativa. Na fase da *constatação inicial* da *sequência explicativa* (representada pela escrita do primeiro parágrafo), o aluno introduz o fenômeno *bullying*, basicamente, definindo-o. Em seguida (segundo parágrafo), por meio de um discurso injuntivo – “*Precisamos acabar com isso*” – lança a problemática (fase da *problematização* da sequência explicativa); é como se perguntasse: por que precisamos acabar com isso? Essa questão da ordem do porquê é respondida de várias

maneiras (fase da *resolução*) pelo aluno: é um assunto sério, leva ao suicídio, é triste ser diminuído na frente das pessoas. Na fase da *conclusão-avaliação*, novamente por meio da injunção, o estudante indica atitudes que as pessoas devem tomar para acabar com o *bullying*, num tom bastante emotivo. Embora no início do terceiro parágrafo o aluno introduza um posicionamento que poderia gerar uma argumentação – “*No meu ponto de vista deveriam existir punições mais rígidas*”, esse fica desconexo do ponto de vista discursivo, sem um desenvolvimento argumentativo.

A percepção de que o enunciado para a proposição da carta do leitor pudesse ter contribuído para que os alunos não assumissem um discurso argumentativo foi confirmada com a análise diagnóstica das primeiras produções. Realmente, a maioria dos estudantes não conseguiu desenvolver um texto argumentativo para defender um posicionamento relacionado a uma polêmica sobre o *bullying*. Representaram o tema como problemático, planejando seus textos com base na sequência explicativa ou articulando frases informativas e injuntivas que, textualmente, buscavam: dar um panorama expositivo sobre a prática do *bullying*, alertar o leitor para suas consequências e tentar propor “soluções” para o problema. Conforme Araújo (2017, p. 59), “os comandos que orientam a produção textual na escola devem ser orientadores da ação a ser realizada”, o que não acontece com o comando em questão, que pede que o aluno opine sobre o *bullying*, mas não delimita uma polêmica envolvida no tema.

Sendo assim, a opção foi por uma (*re*)concepção do trabalho docente (ver BARROS, 2014), a fim de não mais trabalhar o conteúdo temático de forma generalizante, mas concentrá-lo em uma única questão polêmica que, necessariamente, deveria estar presente no enunciado de comando da produção da carta. A opção, após discussão com a turma, foi centralizar os debates na seguinte questão polêmica: para combater o *bullying*, a melhor opção é um processo educativo de conscientização ou punições mais severas? Ou seja, a intenção foi explicitar a questão que deveria gerar um posicionamento por parte dos estudantes para que eles, a partir dessa tomada de posição, pudessem selecionar argumentos para sua defesa. Dessa forma, a decisão foi trabalhar com uma produção intermediária, ou seja, uma segunda carta do leitor, após o percurso didático.

Nessa nova etapa de produção, o enunciado da proposta foi retextualizado da seguinte maneira: “*Para expressar sua opinião, escreva uma carta do leitor apresentando seu ponto de vista sobre como combater a prática do bullying entre os alunos. Você acredita que é preciso ter mais atividades de conscientização ou a instituição de punições mais severas seria a solução?*”. Os alunos produziram, a partir desse novo comando, uma segunda versão da carta do leitor argumentativa, a qual, na fase da produção final, foi alvo de revisões e reescritas. Nesse novo comando, de forma indevida, foi retirado o meio de divulgação dos textos, o blog escolar. A proposta era que os textos fossem tanto publicados no *blog* como enviados para publicação no jornal *Folha de Londrina*. Entretanto, esse contexto de produção não foi enfatizado no comando da atividade. Mesmo sendo uma situacionalidade compartilhada com os alunos, seria importante reforçá-la na escrita do enunciado da proposta.

Para fins de análise, trazemos a versão final do texto de JRPS:

Quadro 4 – Primeira final do aluno JRPS***Punição x conscientização***

Vou tratar de um assunto que vem sendo discutido na sociedade, o bullying. Algumas pessoas acreditam que conscientizar é a melhor forma de solucionar o problema; outras pensam que punir pode apresentar melhores resultados. No entanto, a conscientização já é feita nas escolas e até nas redes sociais, mas não vem apresentando bons resultados, pois os casos de bullying só vêm aumentando. Além disso, acredito que a falta de punições mais severas acaba estimulando ainda mais os adolescentes a praticarem, por saberem que podem cometer e não serem punidos. Penso também que os adolescentes já têm capacidade de distinguir o certo do errado e saber que não devem cometer o bullying, mas, se cometido, deverão pagar por seus atos. No entanto, se nos colocarmos no lugar do próximo e tivermos respeito às diferenças, não precisaremos de nada disso. Para esse problema, o respeito é o melhor remédio!

Fonte: Lima (2008).

Diferentemente da primeira produção, a versão final do texto de JRPS mostra que o aluno, assumindo o papel de um leitor de jornal, faz uma representação do referente textual como um fenômeno contestável. Isso fica evidente quando ele, na introdução da sua carta, explicitamente, textualiza dois posicionamentos antagônicos sobre o *bullying*: “*Algumas pessoas acreditam que conscientizar é a melhor forma de solucionar o problema; outras pensam que punir pode apresentar melhores resultados*”; baseados na questão polêmica apresentada no comando da proposta de produção. Esses dois lados da questão poderiam representar a fase da *premissa* da *sequência argumentativa*. Nela, como vemos, o aluno não se posiciona claramente, mas traz a polêmica que direciona sua argumentação. É o que Bronckart (2003) coloca como “constatação de partida”. Pelo fato de a carta do leitor ser um texto curto, as fases da sequência, geralmente, são “economizadas”. Logo em seguida dessa constatação adversa, JRPS inicia sua argumentação apresentando *argumentos* e *contra-argumentos* para defender seu ponto de vista que, ainda, não foi expresso textualmente. Ele inicia essa fase contra-argumentando (usa o conectivo adversativo “*no entanto*”), ao afirmar que a conscientização já é feita nas escolas, mas não tem resolvido o problema, o que já leva o leitor a depreender o seu posicionamento – de que é a favor das punições. Acrescenta mais dois argumentos: a falta de punição estimula os que cometem *bullying* e os adolescentes já têm maturidade para distinguir o certo do errado e saber que não é correto praticar *bullying*. Na fase da *conclusão* da sequência argumentativa, o aluno reforça sua tese (até então implícita textualmente) de que o praticante desse ato deve ser punido e traz uma nova tese: se todos tivessem empatia, ou seja, se conseguissem se colocar no lugar do outro, não haveria *bullying*.

Como vemos, fica claro que JRPS consegue, na versão final da sua carta do leitor, representar o referente textual como polêmico e dar, conseqüentemente, um direcionamento argumentativo para seu texto, diferentemente do que acontece na primeira versão da sua carta, que, didaticamente, está orientada por um comando que apenas apresenta o tema geral, o *bullying*, mas não explicita a questão polêmica. Evidentemente, o texto de JRPS ainda tem problemas que necessitam ser abordados didaticamente, porém, é um texto que representa bem o avanço do aluno no que diz respeito à argumentação, foco da nossa análise neste texto. Assim como JRPS, a maioria dos alunos, após as mudanças feitas no comando da produção e, conseqüentemente, na abordagem didática, conseguem representar com mais clareza a polêmica geradora da carta e, em virtude dessa alteração na forma de conceber o conteúdo temático, conseguem planificar suas cartas a partir da lógica da sequência argumentativa. Isso não significa que, necessariamente, a argumentação de todos os alunos foi bem fundamentada e textualizada, mas que, diferentemente das primeiras

versões, nas quais a maioria se baseou pela planificação explicativa, na versão orientada pelo comando em que a questão polêmica aparece explicitamente, os alunos tiveram mais facilidade de se colocar como agentes-produtores de um gênero de texto que, necessariamente, necessita de tomada e defesa de uma posição socioideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção dos gêneros textuais na escola exige uma intervenção didática bem fundamentada, consistente e gradual (ANTUNES, 2009). Conduzir o ensino da escrita a partir da concepção de gêneros de texto pressupõe, por sua vez, constante planejamento do trabalho a realizar, a fim de identificar, entre outros problemas, os obstáculos para a aprendizagem dos alunos. Requer, muitas vezes, uma *(re)concepção do trabalho docente* (BARROS, 2014), ou seja, *(re)percursos* didáticos visando a um melhor direcionamento das estratégias de ensino.

Por isso, nossa opção pela metodologia das SDG, que traz, na sua fase da *primeira produção*, uma oportunidade de o professor fazer um diagnóstico inicial das produções dos alunos, a fim de dar encaminhamento às intervenções que visam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para a escrita de textos do gênero em foco. No projeto de escrita analisado, nessa fase, foi verificada, também, uma possível falha na elaboração do enunciado de comando da proposta da produção da carta do leitor argumentativa – gênero unificador da SDG. O enunciado pedia que o aluno opinasse sobre o *bullying*, mas não explicitava a questão polêmica. As cartas produzidas a partir desse comando se configuraram, na sua grande maioria, em planificações textuais explicativas – o que é *bullying*, onde ele acontece, como pode ser evitado, etc. Como o gênero é de natureza argumentativa e pressupõe uma representação polêmica do conteúdo temático, no *(re)percurso* didático, o enunciado foi retextualizado, a fim de se explicitar uma questão polêmica, em forma de pergunta, que deveria orientar as cartas dos alunos.

Como mostrou as análises de duas versões do texto de um aluno, a mudança na forma de textualizar o comando da proposta de produção, assim como, evidentemente, a *(re)concepção* didática decorrente dessa alteração, fez com que os estudantes pudessem conceber com mais clareza a controvérsia em relação a qual deveriam assumir um posicionamento e desenvolver uma argumentação, para produzirem uma carta do leitor argumentativa que seria submetida à publicação em um jornal local.

Com tais reflexões objetivamos trazer à tona tanto a importância dessa *(re)concepção* do trabalho docente visando o aprendizado do aluno, como, mais especificamente, a relevância da construção de enunciados que explicitem, em forma de perguntas, a questão polêmica geradora da escrita de textos de gêneros argumentativos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Textos, tipos e protótipos**. Trad. Mônica M. Cavalcante et.al. São Paulo: Contexto, 2019.
- ALVES-FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES. Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. (Org.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p.127-144.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. *In*: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.) **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 41- 68.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados/MS, v. 6, p. 11-35, 2012.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti; LIMA, Luciana Teixeira da Silva. Carta do leitor argumentativa: o modelo teórico e uma proposta de sequência didática de gêneros. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina (Org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 219-252.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. *In*: DIONISIO, Angela Paiva et. al. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. A redação, essa cadela. *In*: BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 165-174.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimp. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL**. Ano 4, n. 6, março de 2006(a). Entrevista concedida a Anna Rachel Machado. Disponível em:

<http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/entrevista_bronckart.> Acesso em: 31 set. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006(b).

CHEVALLARD, Yves. **Les processus de transposition didactique et leur théorisation**. 1984. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=114>. Acesso em 17 set. 2021.

COSTA, Solange Garrido da. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. In: **Soletras** – Revista do Departamento de Letras da UERJ, n.10, 2005, p.28-41. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4549/3325>. Acesso em 10 set. 2021.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em educação, Cultura e Ação Comunitária. **Pontos de vista: caderno do docente – orientações para produção de textos do gênero artigo de opinião**. São Paulo: Cenpec, 2021. [material de apoio à 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa]. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/cadernos-docentes>. Acesso em: 27 set. 2021.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-82.

DOLZ, Joaquim. **Os poderes da escrita** [videoconferência]. Portal Escrevendo o Futuro, 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/formacao/palestras/artigo/2272/videoconferencia-com-prof-joaquim-dolz>. Acesso em 15 set. 2021.

DOLZ, Joaquim. Claves para enseñar a escribir. **Leer.es**. 2009. Disponível em http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaescribir_joaquimdo lz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93. Acesso em: 10 set. 2021.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 41-70.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do ensino Médio**: Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação. 1º dia – Caderno Azul. Brasília: INEP/MEC: 2020. p. 19.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, Luciana Teixeira da Silva. **Carta-argumentativa do leitor**: o ensino da produção escrita mediado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. 2018. 295f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2018.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de; ZANUTTO, Flávia. Gêneros do jornal em contexto de vestibular: condições de produção para notícia, artigo de opinião e carta do leitor. *In*: BARROS; Eliana Merlin Deganutti de; STORTO, Leticia Jovelina (Org.). **Gêneros do jornal e ensino**: práticas de letramento na contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Editora Telos, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.71-91.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.